

Janusz Ziarko

**UCZĄCY SIĘ I DZIAŁAJĄCY CZŁOWIEK
A MYŚL SPOŁECZNA
ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO**

Wprowadzenie

Wiekopomne, znakomite dzieło Andrzeja Frycza Modrzewskiego z Wolborza *O poprawie Rzeczypospolitej*, składające się z trzech ksiąg: *O obyczajach*, *O prawach*, *O wojnie* powstałych w latach 1554-1559 i dwóch ksiąg późniejszych *O kościele* i *O szkołach*, zrodziło się z wielkiego przekonania autora o potrzebie nieustannego poprawiania, doskonalenia i rozwijania wszystkich aspektów współczesnego życia człowieka i świata, w którym żyje. Koncepcje jego, wyprzedzające epokę niekiedy o kilkaset lat, wciąż są aktualne, a niektóre z nich – ponadczasowe. Nic nie straciły na swoim znaczeniu, ciągle inspirują do intelektualnych kontemplacji, twórczych poszukiwań, nowych interpretacji myśli społecznej wielkich myślicieli. Stanowią źródło impulsów do rozwijania i tworzenia nowych pomysłów i innowacyjnych rozwiązań w sferze społecznej, organizacyjnej, gospodarczej.

Skomplikowana współczesność, z jej wielorakimi zagrożeniami, ale przede wszystkim wyzwaniem, wydaje się sprzyjać i nakłaniać do czerpania z dorobku myśliciela. Uczy Modrzewski, że podstawą moralności jest dobre wychowanie młodzieży, ale rozumiał także, że kształcenie charakteru nie wystarcza: prawdziwie moralnym może być tylko człowiek rozumny, a rozum daje nauka; stąd wychowanie umysłowe jest równie ważne jak moralne. Dostrzegając potrzebę nauki porządkowej i systematycznej Modrzewski pisze¹:

Wszystcy młodzieńcy, a zwłaszcza ci, którzy czasu swego mają być sługami Rzeczypospolitej, mają się o to pilnie starać, aby jeszcze razem z młodu przejmowali a w pamięć sobie brali sposób postępku o rzeczach, a ćwiczyli się w naukach potrzebnych do spraw [...] a niechaj nie mają za to [nie mniemając], aby prędkością a niejaką przyrodzoną ostrością mogła się każda sprawa odprawić. boć do sprawy [...] trzeba nauki.

¹ Podaje za: I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski (965-1795)*, Warszawa 1971, s. 152.

Ich współczesna interpretacja zbieżna jest z wieloma myślami, które znaleźć można w różnych dokumentach traktujących, na przykład, o wyzwaniach stojących przed społeczną edukacją. W raporcie pt. *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*², sformułowano cztery główne myśli – filary współczesnej wiedzy i edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; tzn., aby zdobywać narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim, a wszystkie mają wiele cech wspólnych z przemysleniami A. F. Modrzewskiego.

Interpretację myśli Modrzewskiego, odniesioną do problemów, przed którymi stoją współczesne organizacje, ująć można w kategoriach jakościowych zmian, tworzenia nowego – bardziej „inteligentnego” ładu, umożliwiającego poszukiwanie skuteczniejszych sposobów osiągania wydajności i jakości zespołowej. Ładu, zastępującego nieaktualną technokratyczną racjonalność – kulturą oraz nowymi metodami zarządzania, natychmiastową skuteczność – projektem jakościowym, biurokratyczny przymus – dobrowolnością upodmiotowującą pracowników, hierarchię – heterarchią. Wskazuje się, że organizacje będą musiały zmieniać swoje zasady funkcjonowania, struktury i systemy informacyjne na rzecz rozwiązań elastycznych, bardziej „inteligentnych”, a to wymaga nowej wiedzy, innowacyjnych sposobów jej wytwarzania, gromadzenia, przetwarzania i wykorzystania. Pojawiają się nowe wyzwania: kreowania organizacji uczących się, budowania gospodarki opartej na wiedzy, co znajdowało miejsce w naukach Modrzewskiego, który pisał, aby ludzie „ćwiczyli się w naukach potrzebnych do spraw, boć do sprawy [...] trzeba nauki”. Wielokrotnie podkreślał, iż „Nie może [...] tak być, aby bez mądrości rządzono dobrze państwami. Mądrość bowiem jest sternikiem i przewodnikiem dobrego postępowania i wszystkich cnót”³.

Znajdują one także swój wyraz dzisiaj, między innymi w *Białej Księdze Komisji Europejskiej*; wyróżniono w niej trzy wielkie czynniki przemian społecznych i edukacyjnych:

- 1) rozwój społeczeństwa informacyjnego,
- 2) procesy globalizacji,
- 3) przemiany cywilizacji naukowo-technicznej⁴.

² *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 85.

³ A. Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 1, przeł. E. Jędrkiewicz, Warszawa 1953, s. 126.

⁴ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Radom-Warszawa 1997, s. 21-24.

Człowiek jako twórca siebie i organizacji przyszłości

W dynamicznie przekształcającej się współczesnej nam rzeczywistości, w której żyjemy i pracujemy potrzebujemy organizacji, które będą mogły ciągle się odnawiać, rozwijać, unowocześniać – organizacji uczących się. Tylko bowiem organizacje uczące się, „inteligentne” – oparte na kompetencjach – ciągle rozszerzają swoje możliwości kreowania własnej przyszłości. Cechy, które opisują współczesne organizacyjne myślenie i działanie to: ciekawość, zaufanie, przebaczenie, wspólne uczenie się znajdowania nowych rozwiązań, uczenie się rozszerzające twórcze możliwości jednostki i zespołu⁵. Idea tego myślenia i działania zakłada, że liczą się przede wszystkim ludzkie umiejętności tworzenia wiedzy, pozyskiwania, przetwarzania i zarządzania informacjami oraz wykorzystywania tego potencjału do budowania struktur umożliwiających konsekwentne i profesjonalne wdrażanie nowych idei. Promuje się procesy uczenia, indywidualnego i zespołowego, po to, aby osiągnąć najwyższy poziom wiedzy z zakresu zarządzania potencjałem ludzkiego intelektu, ludzkich kompetencji, motywacji, zdolności do pracy indywidualnej i zespołowej oraz metod i sposobów kierowania przedsięwzięciami gospodarczymi. Takie poglądy nieobce były już Modrzewskiemu, który głosił, iż

Nie masz [...] krótszej drogi do mądrości jak czytanie książek czy to religijnych, czy napisanych przez ludzi uczonych, a potem – jak obcowanie z ludźmi dobrymi i mądrymi, którzy umieją dąć zdrową radę i którzy mają odwagę zganić to, co przewrotnie postanowiono lub uczyniono⁶.

Dzisiaj duże znaczenie kładzie się na⁷:

- 1) wczesny trening umożliwiający członkom organizacji odkrywanie oraz korygowanie błędów i anomalii,
- 2) tworzenie indywidualnych sposobów rozwiązywania problemów, wykorzystywania doświadczeń, przebudowywania struktury własnego działania,
- 3) rozwój własnej i zespołowej podmiotowości.

Przedsięwzięcie budowania takiej organizacji wymaga od ludzi twórczego kojarzenia pięciu, organizacyjnie istotnych wymiarów, takich jak:

- 1) myślenie, które P. Senge nazywa myśleniem systemowym,
- 2) doskonalenie umiejętności zawodowych, poprzez kreowanie mistrzostwa osobistego,
- 3) ujawnianie i wyjaśnianie myślowych modeli działania ludzi i organizacji,
- 4) tworzenie wspólnej wizji przyszłości organizacji,
- 5) umiejętność organizacyjnego uczenia się i doskonalenia w zespole.

Stanowią one o kreacyjnych możliwościach pojedynczych ludzi i zespołów do uczenia się, do ciągłego rozszerzania swoich zdolności pozwalających na reali-

⁵ P. F. Senge, *Piąta dyscyplina. Z teorii i praktyki organizacji samouczących się*, Warszawa 1998, s. 26.

⁶ A. Frycz Modrzewski, op. cit. t. 1, s. 125.

⁷ P. Tyrała, *Skuteczne kierowanie i organizowanie. Menedżerskie przywództwo*, Rzeszów 2001, s. 112-134; W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, *Kreowanie w przedsiębiorstwie organizacji inteligentnej* [w:] (red.), W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Warszawa 2000, s. 106-107.

zając nawet najwyższych aspiracji. Ale, na co warto zwrócić uwagę, organizacje uczą się tylko poprzez uczenie się jednostek. bez ich nauki uczenie w organizacji jest niemożliwe. Jednakże, zdobywanie wiedzy przez jednostki nie gwarantuje uczenia się organizacji. Kluczem do zrozumienia idei osobistego i organizacyjnego rozwoju i dróg doń prowadzących jest myślenie rozumiane – za P. Senge^{*} – jako zasób wiedzy i narzędzi, które nazywamy tu systemem osobistych doświadczeń, pozwalających wyjaśniać zjawiska w otaczającym nas świecie i skutecznie na nie wpływać, a więc myślenie:

- 1) budujące system osobistych doświadczeń człowieka,
 - 2) synergetyzujące doświadczenia osobiste w wiedzę organizacyjną.
- Budowanie systemu osobistych doświadczeń jest procesem, w którym jednostka ciągle uczy się:
- 1) dostrzegać zjawiska i procesy przebiegające w otaczającym ją świecie, formułować swoje o nich myślenie – wielokierunkowo analizować je, oceniać, tworzyć przewartościowywać, zarówno z perspektywy wyobrazonego wizerunku przyszłości, jak też sytuacji obecnej – budując na własnych myślowych obrazach projekty działań kreujących przyszłość.
 - 2) gromadzić wiedzę o tym, jak się uczyć i jakie są tej nauki wyniki, aby móc wyjaśniać i pogłębiać osobiste wizje przyszłości, a także o tym,
 - 3) jak działać, aby kształtować warunki i procesy sprzyjające urzeczywistnianiu swoich projektów.

Na system osobistych doświadczeń człowieka i procesy jego budowy spojrzeć możemy z perspektywy określającej ich funkcjonalne rodzaje. Zasadnym jest tu wprowadzenie, za Lundvallem i Johnsonem^o, rozróżnienia między doświadczeniami społecznie dobrze wyrażonymi, którymi są zarówno doświadczenia typu „wiedzieć co”, obejmujące wiedzę opisowo-informacyjną, publiczną, odnoszącą się do faktów, na przykład, *wiedzieć co* można i należy zmienić w programach kształcenia, aby lepiej przygotować się do wyzwań XXI wieku, jak i doświadczenia typu „wiedzieć dlaczego”, zawierające wiedzę eksplanacyjną, dotyczącą zasad i praw ruchu w przyrodzie, ludzkim umyśle i społeczeństwie, na przykład, *wiedzieć dlaczego* wymagane są reformy programowe, niemalże na każdym poziomie kształcenia, a doświadczeniami społecznie niewyraźnymi (milczącymi, kodowanymi), które stanowią o istocie:

- 1) doświadczeń typu „wiedzieć jak”, obejmujących wiedzę praktyczno-technologiczną, odnoszącą się do umiejętności efektywnego działania w różnorodnych sytuacjach, na przykład, *wiedzieć jak* można i należy działać reformując kształcenie na różnych poziomach edukacji, oraz jak to robić na danym poziomie;
- 2) doświadczeń typu „wiedzieć kto”, na przykład, *wiedzieć, kto* potrafi zrobić to najlepiej, komu realizację zadań powierzyć:

^{*} P. F. Senge, *Piąta dyscyplina*..., s. 24-28.

^o Z. Chojnicki, *Wiedza dla gospodarki w perspektywie OECD*. [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001, s. 82-84.

- 3) doświadczeń typu „wiedzieć kiedy, na przykład, *wiedzieć, kiedy* najlepiej zmiany te wprowadzać;
- 4) doświadczeń typu „wiedzieć które”, na przykład, *wiedzieć, na które* etapy, elementy, funkcje, zadania edukacyjne zwrócić szczególną uwagę w trakcie ich zmiany i z jakiej perspektywy zmiany te rozpatrywać;
- 5) doświadczeń typu „wiedzieć jakie są zależności”, na przykład, *wiedzieć, jakie są zależności* pomiędzy etapami, elementami, funkcjami, zadaniami i z czego one wynikają;
- 6) doświadczeń typu „wiedzieć gdzie”, na przykład, *wiedzieć, gdzie* szukać nowych idei, pomysłów, koncepcji nowych rozwiązań;
- 7) doświadczeń typu „wiedzieć czy – jeśli”, na przykład, *wiedzieć, czy* kontynuować działania, *czy i jak* je zmieniać, *jeśli* pojawiły się symptomy wskazujące na nieprzewidziane, a niebezpieczne skutki uboczne.

Zauważmy, że takie kompetencje, które określane są przez społecznie niewyraźny typ osobistego doświadczenia, mogłyby być zupełnie zaskakujące dla tradycyjnie kształconego menedżera. Zauważmy też, że takie kompetencje mogą znaczyć coś zupełnie odmiennego dla menedżera technokraty, menedżera demokracji, eksperta intelektualisty, czy intelektualnego przedsiębiorcy. Doświadczenia osobiste, a więc i różnorakie kompetencje, w warunkach upowszechnienia formalnego wykształcenia, zależeć będą od intelektualnej i fizycznej aktywności człowieka, uczestniczącego w wachlarzu równolegle prowadzonej niekonwencjonalnej edukacji, rozwijającego swoje umiejętności intelektualnej kontemplacji rzeczy, zdarzeń, procesów, podejmującego działania w życiowych i zawodowych sytuacjach¹⁰. Podobnie myślał i Modrzewski, kiedy pisał, że „mądrość rośnie z doświadczeń czy to własnych, czy cudzych”¹¹ i że „nic nie jest tak skutecznym środkiem w dociekanii prawdy jak ścieranie się przekonań dwu przeciwnych stron”¹². Człowiek, swoje osobiste doświadczenia społecznie dobrze wyrażone gromadzi, kreuje, uzgadnia w toku:

- 1) świadomego i intencjonalnego kontaktu z rzeczywistością – z ludźmi, przedmiotami, zdarzeniami, sytuacjami mającego swoje miejsce i czas. Czynności, które składają się na ów świadomy i intencjonalny kontakt to: widzenie, dzięki któremu staje się obecne to, co widziane, dzięki słyszeniu to, co słyszane, dzięki dotykaniu to, co materialne, dzięki wyobrażeniu to, co wyobrażone, a także badanie, pojmowanie, rozumienie, porządkowanie itp.¹³ To również uczestnictwo w życiu społecznym. Ważne tu jest postrzeganie wzajemnych relacji zachodzących między jednostką a innymi ludźmi. Każdy taki udział w poznawaniu rzeczywistości, rozwiązywaniu sytuacji społecznych, ich doświadczanie jest dla jednostki źródłem informacji o świecie, skarbnicą zmysłowych danych do refleksji. Nasze postrzeganie rzeczywistości może być mniej lub bardziej

¹⁰ S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*. Warszawa 2000. s. 48-49.

¹¹ A. Frycz Modrzewski, op. dz., t. I, s. 122.

¹² Ibidem, s. 367.

¹³ B. J. F. Lonergan, *Metoda w teologii*. Warszawa 1976. s. 18.

wnikliwe, wszechstronne albo powierzchwne i zawężone. Możemy postrzegać coś niejasno lub szeroko. W drugim przypadku uwzględniamy inne towarzyszące spostrzeżenia, które wzmacniają i nadają wyraźniejszy obraz postrzeganej rzeczywistości¹⁴. Doświadczanie, że się doświadcza, że się rozumie, sądzi, rozstrzyga wywołuje czynności badawcze, uruchamia procesy myślowe, jest odkrywaniem w sobie świadomego zdarzenia – widzenia, gdy widzimy przedmiot, świadomego zdarzenia – słyszenia, gdy go słyszymy itd.¹⁵ Wydaje się zrozumiałym, że dany przedmiot czy dane zjawisko jest bardziej realne, jeżeli ujmujemy je wieloma zmysłami, a więc słuchem, dotykem, wzrokiem, zmysłem równowagi i – równocześnie – przeżyciem uczuciowym z udziałem myślenia logicznego, analizy i syntezy intelektualnej¹⁶. Takie doświadczenie jednostki, to doświadczenie faktyczne (rzeczywiste);

- 2) przekształcania subiektywnej reprezentacji doświadczenia faktycznego w umyśle jednostki prowadzącego do zrozumienia, do nadania logicznego sensu istniejącej rzeczywistości. Ich bazę stanowią asymilowane informacje pochodzące z doznawanych sytuacji za pośrednictwem zmysłów oraz operacje myślowe, uzależnione od posiadanej już przez jednostkę wiedzy, jej minionych doświadczeń, wyobrażeń, a także kontekstu, w jakim spostrzeżenia te pojawiają się. Efektem tych badawczych przekształceń jest zrozumienie rzeczywistości, symboliczne wyrażenie tego, co zrozumieliśmy, to opracowanie założeń naszych poczynań i konsekwencji ich przyjęcia. Też to, że nasza świadomość uzyskuje nowe wymiary, kiedy od rzeczywistego doświadczenia przechodzimy do próby zrozumienia tego, co doświadczyliśmy. Nasze rozumienie rzeczywistości, nasze sądy o rzeczach i zjawiskach dają nam wyobrażenia prostsze lub bardziej skomplikowane, wymagające wielokierunkowych sprzężeń czynności percepcyjnych, intelektualnych i emocjonalnych. Pozwala to jednostce na wielowymiarowe poznawanie rzeczywistego otoczenia, na wielopłaszczyznową i wielopoziomową w nim orientację¹⁷. Rozróżnianie tego, co mniej i tego, co bardziej złożone, tego, co „niższe”, i tego, co „wyższe” nie jest dostępne wszystkim ludziom, lecz jedynie dla tym, którzy są do odbioru tak złożonej rzeczywistości przygotowani, którzy dysponują możliwością jej odbioru, przeżywania i oceny – to dla jednostki doświadczenie subiektywne;
- 3) budowania obiektywnej reprezentacji doświadczenia faktycznego, rozszerzania i pogłębiania wizerunku naszej rzeczywistości. Przekształcenie doświadczenia faktycznego jednostki w doświadczenie zobiektywizowane, to jest takie, które może być przekazane innym, przez nich zrozumiane, odczute i przyjęte, może być przez nich intelektualnie i praktycznie wykorzystane. Wymaga ono nie-małej dozy intelektualnej inwencji uruchamiającej sprzężenia postrzeżeńiowe, logiczne i uczuciowo-dążeniowe oraz krytyczną nad nimi refleksję. Zadanie refleksji polega na pracy nad doświadczeniem subiektywnym, to: porządkowanie

¹⁴ K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1986, s. 8.

¹⁵ B. J. F. Lonergan, op. cit., s. 18 i n.

¹⁶ K. Dąbrowski, op. cit., s. 16-17.

¹⁷ Ibidem, s. 14.

i szacowanie świadectw, formułowanie i wydawanie sądów o faktach i możliwościach oraz ich hierarchizowanie, rozważanie i rozstrzyganie. Rozumowe opracowanie przez jednostkę konkretnego, przeżytego przez nią doświadczenia, uchwycenie i uwypuklenie rozległości i głębi tego przeżycia wiąże się z udziałem wielu różnorodnych władz poznawczych człowieka. Oprócz opisu, wyjaśnienia i zrozumienia tej części, która podlega porządkowi mechanistycznemu, porządkowi wyłącznie materialnej strony świata, wymaga również dostrzeżenia, zrozumienia i przyjęcia rzeczywistości bezpośrednio niepostrzegalnej zmysłowo-pozamaterialnej, jednakże dającej się symbolicznie przedstawić.

Nie jest doświadczenie osobiste, zarówno to pochodzące od rzeczywistości zmysłowej, jak i to pochodzące od rzeczywistości pozamaterialnej, dane jednostce. Nie dysponuje ona doświadczeniem w gotowej postaci. Jest ono przede wszystkim efektem uczestnictwa człowieka w życiu środowiska, realizowanego przez jego własną autentyczną aktywność. Zapamiętane przez jednostkę ślady tego, czego doświadczyła w toku własnych działań, rozumiane jako stopniowo, coraz bardziej usystematyzowane, spójne logicznie zespoły wiedzy o rzeczywistości społecznej i pozaspołecznej, stają się coraz bardziej rozbudowanymi zasobami doświadczenia osobistego społecznie dobrze wyrażonego. Przybiera ono postać różnego rodzaju schematów, nawyków, wzorców dotyczących myślenia, odczuwania, zachowania się. W takiej postaci doświadczenie osobiste może ułatwiać i usprawniać działanie i myślenie, skracać wykonanie różnych czynności, czynić je bardziej efektywnymi.

Osobiste doświadczenia społecznie niewyraźne, człowiek buduje w swoim wewnętrznym świecie, wówczas, kiedy w jego aktywności pojawia się zastanowienie, niepokój, wahanie, namysł, refleksja nad doświadczeniem własnym, plan, projekt, kiedy rozważa, medytuje i kontempluje. dokonuje sądów wartościujących, decyduje i podejmuje działania w sposób odpowiedzialny i wolny. To, że w umyśle człowieka powstają plany zmiany rzeczywistości materialnej, czy projekty natury moralnej, wypływa właśnie z funkcji zastanawiania się, z przewagi bodźców wewnętrznych, ze sprzężonej pracy myślowej, z rozważań, medytacji i kontemplacji¹⁸.

Uporządkowane i zorganizowane doświadczenia osobiste stają się dla człowieka swoistą wartością wówczas, gdy jest on świadom tego, w jakich sytuacjach i w jaki sposób może posiadane doświadczenia wykorzystać, gdy orientuje się, co do stopnia ich intelektualnej i praktycznej przydatności, gdy zna poziom ich wiarygodności. Rozumny podmiot szuka więc wglądu w swoje doświadczenia – koncentruje się na wyobrażonych lub rzeczywistych przedmiotach, stanach, sytuacjach – rozwija związane z nimi procesy myślowe w toku których postrzega je i przeżywa – rozważa swoją aktualną i przyszłą w nich pozycję, penetruje elementy swojego postępowania, koryguje je, doskonali i rozwija – twórczo się od nich oddalając, w swojej psychice przekształca je, wprowadza nowe elementy tworząc „inną, doskonalszą rzeczywistość” – po czym wraca, ale już z pogłębionymi doświadczeniami, rozwiniętymi programami pracy w świecie zewnętrznym – ujawnia je w swym zachowaniu, w swej mowie, w podejściu do sytuacji, w sposobach opa-

¹⁸ Ibidem, s. 38.

nowania dziedzin teoretycznych i w praktycznym postępowaniu. Naturalne wydają się być dążenia człowieka do głębokiej pracy wewnętrznej, do budowania swoich wewnętrznych doświadczeń, uzyskiwania przeświadczenia o stopniu ich adekwatności w stosunku do rzeczywistości, po to, aby móc w oparciu o nie, efektywnie funkcjonować, przystosowywać się do środowiska, bądź je zmieniać. Zdaniem K. Dąbrowskiego możliwości realizacji tych dążeń oparte są, przede wszystkim: „na pamięci intelektualnej i afektywnej, na introspekcji, na przeróbce wewnątrzpsychicznej, na twórczych projektach, na pomysłach wyobraźni i fantazji, na osobistych i cudzych przemyśleniach, medytacjach, analizach, kontemplacjach itd.”¹⁹

Osobiste doświadczenia społecznie niewyraźne posiadają swoją podstawę, którą można i należy poszerzać, pogłębiać, wysubtelnić i wzbogacić, ale nie można zastąpić ich innym rodzajem wiedzy. Człowiek posiadający je ma możliwość rozważania rzeczywistości, wyrażania sądów, decydowania i działania z pożądaną sprawnością.

Działanie i kontemplacja towarzysząca działaniu

Wielostronne podejście do analizy aktywności celowej człowieka ułatwia dostrzeganie ogromnej jej złożoności, wyrażanej bogactwem opisujących ją cech, wielością możliwych, prawdopodobnych i nieprawdopodobnych jej stanów, wielostronnością uwarunkowań, a także zmiennością i dynamiką. Daje temu wyraz C. Bartnik, kiedy pisze: „Rzeczywistość zdaje się składać z samych działań. Człowiek jest zanurzony w nieogarnięte okiem morze działań: własnych, innych ludzi, przyrody, kosmosu. Sam się wydaje jakimś szczególnym działaniem lub elementem gigantycznego procesu działań anonimowych”²⁰.

Na potrzebę działania zwraca uwagę Modrzewski, ucząc nas, że

nie wolno nikomu usuwać się od służby publicznej, od rozumnego działania dla publicznego i swojego dobra, ponieważ wszystkie wszystkich ludzi miłości jedna ojczyzna w sobie zamyka, tedy one nad wszystko trzeba przekładać i wszystkie prace dla niej mężnie i śmiecie podejmować – człowiek – się nie sobie urodził, ale przyjaciółom, ojczyźnie i nabożeństwu albo wierze ku Bogu²¹.

Rozważaniom Andrzeja Frycza Modrzewskiego o uczciwości i sprawności ludzkiego działania towarzyszyły myśli, które w dziełach swoich wyrażał w postaci pytań – problemów, pouczając równocześnie, jak problemy te rozwiązywać. Pyta „cóż może bardziej pobudzać nas do pracy i do szukania chwały w cnotach, co bardziej utrzymywać na drodze szlachetnych uczynków, jak poznanie i przyzwyczajenie do tego, co uczciwe?”²² Dzielił się też swoimi przemyśleniami, w których wskazywał na przyczyny niekompetentnych ludzkich poczynąń, pisząc że: „kto upośledzony tym, że nie wie co dobre, żadnego obowiązku skutecznie nie

¹⁹ K. Dąbrowski, op. cit., s. 40.

²⁰ C. Bartnik, *Teologia pracy ludzkiej*, Warszawa 1977, s. 9.

²¹ Cyt. za: I. Chrzanowski, op. cit., s. 152.

²² A. Frycz Modrzewski, op. cit., t. I, s. 103.

może sprawować. Przez całe bowiem życie niby w ciemnościach się płacze, nie wiedząc, co ani jak czynić²³. Mając na myśli dziedzinę działań ludzkich, mówimy – w pierwszym przypadku, o aktywności fizycznej (psychofizycznej) człowieka, w drugim, o aktywności symbolicznej (myślowej, intelektualnej, kontemplacyjnej)²⁴, podkreślając ich ze sobą powiązania, tworzące pewną zorganizowaną całość. Efekty aktywności fizycznej podmiotu, której przejawami są wszelkiego rodzaju ruchy składające się na działalność praktyczną, mogą być dwojakie – pierwsze, to zmiany w świecie materialnym, dokonywane po to, by przystosować go do potrzeb i wymagań człowieka. Jeśli zaś, dziedziną tej aktywności będzie otoczenie społeczne, udział w życiu różnorodnych grup ludzkich i osób, oddziaływanie na ich psychikę i świadomość, po to, by przygotować ludzi do czynnego udziału w życiu społecznym, do zajmowania aktywnej postawy wobec rzeczywistości, są zmiany w osobowości jednostki²⁵. Jeżeli działania jednostki ukierunkowane zostaną na czynności związane ze zdobywaniem, pogłębianiem i utrwalaniem wiedzy, jej przetwarzaniem i generowaniem wiedzy nowej oraz operowaniem nią, wówczas mówimy o działalności myślowej, intelektualnej²⁶. U ludzi wyraża się ona uruchamianiem ogółu cech psychicznych i aktów świadomości, dzięki którym dochodzi do twórczego poznawania zjawisk, zdarzeń i stanów rzeczy z otaczającej ich rzeczywistości²⁷. Przejawami aktywności myślowej są wszelakie formy współdziałania podstawowych procesów (operacji) poznawczych, a zwłaszcza procesów analizy, syntezy, namysłu, przypominania, wyobrażania, przewidywania, fantazji, medytacji, kontemplacji przebiegające zarówno w fazie koncepcyjnego przygotowania czynności zmierzających do realizacji danego celu, jak i w trakcie ich praktycznego wykonywania. Efektem tej aktywności są przekształcenia w wewnętrznych obrazach świata człowieka, w symbolach, abstrakcjach, wizerunkach rzeczywistości istniejącej teraz, kiedyś lub nie istniejącej jeszcze. Wykorzystujemy ją do tworzenia i posługiwania się modelami istniejącej i nieistniejącej rzeczywistości, na których budujemy nasze działania fizyczne²⁸. Widzimy, iż człowiek stając wobec problemu, podejmując jego rozwiązanie, może robić to dwojako: przekształcając rzeczy, bądź przekształcając teoretyczną reprezentację tych rzeczy, czyli symbole. Operowanie symbolami jest łatwiejsze, energetycznie tańsze od przekształcania rzeczy. Łatwiej też jest prześledzić wiele wariantów rozwiązań i do realizacji wybrać optymalny²⁹.

²³ Ibidem.

²⁴ J. Mellibruda, *Poszukiwanie samego siebie*, Warszawa 1977, s. 83-97; S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym dziecka*, Warszawa 1955.

²⁵ P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości*, Toruń 2001, s. 81-92; M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1979, s. 330.

²⁶ H. Muszyński *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978, s. 276. –

²⁷ J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1963, s. 40.

²⁸ S. L. Rubinsztein, *Myślenie i drogi jego poznania*, Warszawa 1962; J. Mellibruda, op. cit.

²⁹ M. K. Stasiak, *Wyzwania pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwowski, Łódź-Kraków 1995, s. 285-287.

Aktywność intelektualną związaną z ludzkim działaniem określać będziemy terminem kontemplacji towarzyszącej działaniu. Współcześnie dominuje pogląd, iż kontemplacja³⁰:

- 1) to pewien specyficzny rodzaj czynności poznawczych człowieka, wyrażający jego uważne, badawcze wpatrywanie się, dokładną obserwację, tak zmysłową jak i umysłową, czegoś niedostępnego lub z trudem dostrzegalnego. One to, zdolności umysłowe i zmysłowe sprawiają, że kontemplujący człowiek może dostrzegać różnorodne wymiary kontemplowanego obiektu, widoczne bezpośrednio lub pośrednio, przeżywać określone uczucia, czy emocje, osiągać bardziej wszechstronne jego poznanie i rozumienie, przez co obiekt ten staje się oczywisty, pewny, wyraźny;
- 2) jest nierozdzielnie związana z działaniem, z jego przygotowaniem – jako refleksja nad działaniem oraz z jego realizacją – jako refleksja w działaniu, czyli kontemplacja towarzysząca działaniu. Powinna być rozpatrywana jako nierozdzielny element działania, charakteryzujący się tym, że odkrywa i wyzwala mechanizmy i środki uruchamiające nowe myślenie o działaniu, o jego warunkowaniach i sposobach realizacji, stając się szczególnym elementem praktyki. Jest traktowana bądź to jako źródło, bądź jako współkomponent działania, wszelkiej aktywności człowieka, czy też jako duchowa funkcja materialnej *praxis*;
- 3) kanalizuje myślenie, koncentrując uwagę człowieka nad problemami czekającymi, jedne na sformułowanie inne na rozwiązanie, zdąża do wytworzenia programów przemian, które zapewnić mogłyby osiągnięcie wyznaczonych celów, stając się elementem strategii działania. Powoduje też, ze względu na dobór treści, rodzajów i sposobów myślenia, głębokie przewartościowania w sferze postrzegania i rozumienia życiowych i zawodowych sytuacji, a także programów ich rozwiązywania.

Kontemplacja towarzysząca działaniu to generator pytań: jak w danej sytuacji powinienem (powinniśmy) się zachować? Jak najprawdopodobniej zareagują inni, jak zmieni się sytuacja, gdy ja (my) zachowamy się w pewien sposób? W pewnym sensie oznacza to spojrzenie na sytuację z dystansu, to także postawienie się w sytuacji drugiego człowieka. Wymagane tu są szczególne zdolności, a mianowicie zdolności refleksyjnego namysłu nad przekonaniami i pragnieniami, swoimi i innych, wymaga, abyśmy potrafili spojrzeć na sytuację z punktu widzenia realnych wymagań otoczenia oraz oczyma innej osoby i wyobrazić sobie, jak zmieni się sytuacja i jak zachowa się osoba w pewnych hipotetycznych warunkach. Refleksja w działaniu, podejmowana w trakcie jego trwania, lub tuż po zakończeniu prac, obejmuje świadome myślenie o tym jak przebiega działanie, czy jest, czy nie jest zgodne z przyjętym założeniami, planami. Kontemplacja tutaj wymaga rozstrzygnięć, czy działanie należy, czy nie potrzeba go modyfikować. Jeżeli tak to, jakich modyfikacji wymaga, kiedy, gdzie i przez kogo wykonywanych.

³⁰ *Kontemplacja i działanie*, red. W. Słomka, Lublin 1984.

Kontemplacja, towarzysząca działaniu, ma pewne charakterystyczne cechy związane z jej strukturą i treścią. Momenty strukturalne kontemplacji ujmują³¹:

- 1) jej procesualność, wiążącą się jak najściślej z czasowością przebiegu i trwania. Świadczą o tym następujące określniki opisujące kontemplację: wykonywanie, spełnianie, następstwo czasowe, towarzyszenie czemuś,
- 2) ciągłość, płynność, nieskokowość jej trwania, utożsamiane z ustawicznym ćwiczeniem i płynnym ruchem myśli,
- 3) możliwość zatrzymania i utrwalenia ruchu myśli, skoncentrowania uwagi na elemencie trwałym, statycznym i stabilnym.
- 4) momenty treściowe kontemplacji zawierają:
- 5) elementy trudu, wysiłku i ćwiczenia, których efekty znajdują zastosowanie w praktyce i dalszym sukcesywnym myślowym treningu,
- 6) pierwiastki samodoskonalenia, wyrażone przez określniki – próbowanie, używanie, medytacje, rozmyślanie – akcentujące zarazem dynamikę tej struktury,
- 7) psychologiczne odniesienia związane z momentami namysłu, introspekcji, krytyki, spontaniczności, naturalności.

Kontemplacja niejako naturalnie kojarzona jest z wyższymi formami aktywności celowej człowieka. Wyróżnikiem takiej aktywności jest jej odpowiednio wyższy poziom zorganizowania, działania z reguły są bardziej wydłużone i wielorako uwarunkowane (przedmiotowo i społecznie). Rosnący dystans między potrzebą a pożądanym stanem rzeczy, będącym jej zaspokojeniem powoduje, iż cel działania staje się bardziej abstrakcyjny. Małe możliwości jego obrazowego przedstawiania, rośnie więc konieczność pozaobrazowego, pojęciowego jego ujmowania³². Podmiot używając rozumu formułuje myślową, symboliczną reprezentację rzeczywistości, operuje różnego rodzaju znakami reprezentującymi rzeczywistość, operuje nimi zamiast samą rzeczywistością. Eksperymentując, poznaje nowe obszary świata, działa w nim³³.

Zwiększająca się projekcja działań sprzężona być musi z rozwojem dyspozycji do myślenia pojęciowego, a także do myślenia twórczego, związana z rosnącą świadomością działań, szczególnie z świadomością refleksyjną, zarówno na poziomie celów i wyników końcowych, jak też celów częściowych i ubocznych oraz ich skutków. Nastąpi to wówczas, gdy podmiot będzie świadomy siebie i swojej aktywności, gdy jest w stanie oddziaływać na siebie, na posiadane przez siebie dyspozycje, usprawniać siebie jako narzędzie. Przykładem tutaj są działania twórcze lub, inaczej mówiąc działania, w których występują momenty twórczości – akty, w których człowiek decyduje się i jest zdolny do wykroczenia poza schemat. Ma to miejsce wszędzie tam, gdzie nie są znane działającemu wszystkie istotne elementy składające się na strukturę danej czynności oraz sposób powiązania tych elementów między sobą.

Trudno wyobrazić sobie jakąkolwiek dziedzinę aktywności człowieka, w której wiele sprawnych działań nie wymagałoby pewnego, niekiedy dość znacznego, stopnia

³¹ W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu*, Lublin 1984, s. 19-21.

³² Z. Cackowski, *Filozoficzne problemy człowieka i społeczeństwa*, Warszawa 1990, s. 123.

³³ M. K. Stasiak, op. cit.

twórczości. Dzieje się tak we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka. Wyższe formy aktywności celowej są działaniami realizowanymi z reguły według wcześniej przyjętej strategii, rozumianej jako układ programujący aktywność myślową i fizyczną jednostki, jako sposób radzenia sobie z konkretną sytuacją, w którym ujawnia się i określa cele aktywności, przygotowuje plany działania i priorytety dla alokacji zasobów³⁴. Kontemplacja umożliwia działającemu podmiotowi analizowanie, ujmowanie i kontrolowanie jego wewnętrznej aktywności, zewnętrznych stosunków z otoczeniem, w sposób zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Wówczas w polu obserwacji mamy swoją aktywność, czyli siebie, swoje czyny i przekształcaną rzeczywistość, jesteśmy świadomi treści swoich myśli, czynów i rzeczywistości, jesteśmy świadomi nie tylko rzeczy, ale i sposobu spostrzegania tych rzeczy oraz związku swojego myślenia ze skutkami działania w świecie rzeczy. Tak więc wyższe formy aktywności celowej są działaniami wysoce elastycznymi, przynajmniej potencjalnie dobrze zwerbalizowanymi, uwzględniającymi perspektywę czasową, odnoszącą się zarówno do rzeczywistości przeszłej, jak i przyszłej, na które patrzymy z perspektywy teraźniejszości³⁵.

Podsumowując powyższe rozważania, pragnę przytoczyć jeszcze dwie myśli Andrzeja Frycza Modrzewskiego, niezwykle dzisiaj aktualne, w których podnosi on wagę obywatelskich powinności względem narodu i ojczyzny. Píše, że „skoro [...] Rzeczpospolita zatroszczyła się o to, byśmy się wykształcili w pożytecznych naukach, to z pewnością naszym obowiązkiem jest czerpać zawsze z tych nauk podstawę do zalecania znakomitych czynów, a do ganienia niegodziwych”³⁶. Dalej przekazuje nas, że „człowiek prawy i uczony, i dzięki wielu cnotom przygotowany do działania powinien doprawdy pragnąć pomóc jak najwięcej rodzajowi ludzkiemu jako ten, który wie, że nie dla siebie samego przyszedł na świat, ale dla przyjaciół, ojczyzny i religii”³⁷.

Bibliografia

- Bartnik C., *Teologia pracy ludzkiej*, Warszawa 1979.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Komisja Europejska, Radom-Warszawa 1997.
- Cackowski Z., *Filozoficzne problemy człowieka i społeczeństwa*, Warszawa 1990.
- Chojnicki Z., *Wiedza dla gospodarki w perspektywie OECD*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001.
- Chrzanowski I., *Historia literatury niepodległej Polski (965-1795)*, Warszawa 1971.

³⁴ J. Kozielski, *Strategia psychologiczna*, Warszawa 1975, s. 21-32; M. Kossowska, *Strategie działania*, Kraków 2000, s.13-14.

³⁵ C. Walesa, *Podjęmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe*, Lublin 1988, s. 9-14.

³⁶ A. Frycz Modrzewski, op. cit., t. 2, s. 173.

³⁷ Ibidem, t. 1, s. 180.

- Chudy W., *Refleksja a poznanie bytu*, Lublin 1984.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Warszawa 1988.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.
- Kreowanie w przedsiębiorstwie organizacji inteligentnej, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, Warszawa 2000.
- Kontemplacja i działanie, red. W. Słomka, Lublin 1984.
- Kossowska M., *Strategie działania*, Kraków 2000.
- Kozielecki J., *Strategia psychologiczna*, Warszawa 1975.
- Kwiatkowski S., *Przedsiębiorczość intelektualna*, Warszawa 2000.
- Lonergan B. J. F., *Metoda w teologii*, Warszawa 1976.
- Mellibruda J., *Poszukiwanie samego siebie*, Warszawa 1977, s. 83-97.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978.
- Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1963.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1979.
- Rubinsztein S. L., *Myślenie i drogi jego poznania*, Warszawa 1962.
- Senge P. F., *Piąta dyscyplina. Z teorii i praktyki organizacji samouczących się*, Warszawa 1998.
- Stasiak M. K., *Wyzwania pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Łódź-Kraków 1995.
- Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości*, Toruń 2001.
- Tyrała P., *Skuteczne kierowanie i organizowanie. Menedżerskie przywództwo*, Rzeszów 2001.
- Walesa C., *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe*, Lublin 1988.